LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXX, z. 4 – 2021

DOI: 10.17951/lrp.2021.40.4.??-??

Sylwia Słowińska
Uniwersytet Zielonogórski
ORCID – 0000-0002-0185-4062

MOŻLIWOŚCI UCZESTNICTWA W KULTURZE DZIECI I MŁODZIEŻY W PROJEKTACH EDUKACJI KULTUROWEJ PROGRAMU „BARDZO MŁODA KULTURA" – MIĘDZY PODMIOTOWOŚCIĄ A PODPORZĄDKOWANIEM

Wprowadzenie: Uczestnictwo w kulturze stanowi treść, instrument oraz cel edukacji kulturowej. Opiera się ona na szerokiej antropologicznej definicji kultury, która zdaniem autorów koncepcji edukacji kulturowej jest bardziej adekwatna wobec realiów demokratycznego społeczeństwa niż wąskie i wartościujące rozumienie kultury. W koncepcji edukacji kulturowej podkreśla się, że elementy kultury są ze sobą powiązane, a te związki określają możliwości działania jednostek i całej zbiorowości. Relacje zależą od pozycji, jakie zajmują jednostki, mogą być one równoprawne lub podporządkowane. Założeniem edukacji kulturowej jest wspieranie aktywnego, podmiotowego i opartego na równoprawnych relacjach uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym.
Cel badań: Celem badań jest określenie, jak założenia dotyczące wsparcia podmiotowego uczestnictwa w kulturze są realizowane w projektach edukacji kulturowej dzieci i młodzieży w programie „Bardzo Młoda Kultura" (BMK) w województwie lubuskim..
Metoda badań: Badania zostały przeprowadzone z zastosowaniem analizy danych zastanych dotyczących projektów edukacji kulturowej realizowanych w drugiej edycji BMK w województwie lubuskim.
Wyniki: Zakres podmiotowości dzieci i młodzieży, przejawiającej się we wpływie na treści, formy i przebieg uczestnictwa w kulturze jest zróżnicowany. Wpływ ten w ramach badanych projektów był: duży, znaczny, częściowy i ograniczony.
Wnioski: Szerokie pojmowanie kultury jako podstawa edukacji kulturowej daje większą szansę na uczestnictwo w kulturze równoprawne i podmiotowe, ale ta szansa nie zawsze jest uświadamiana i wykorzystywana przez praktyków. Jeśli edukacja kulturowa ma przygotować do tworzenia i przeobrażania kultury oraz ingerowania w życie społeczne, by czynić je bardziej demokratycznym, musi poszerzać zakres wpływu uczestnika i opierać się na równoprawnych relacjach. Dzięki temu praktyka edukacji kulturowej dzieci i młodzieży ma szansę stać się znaczącą przestrzenią urzeczywistniania idei partycypacji społecznej dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: edukacja kulturowa, projekty edukacji kulturowej, uczestnictwo w kulturze dzieci i młodzieży, podmiotowe uczestnictwo w kulturze, partycypacja społeczna dzieci i młodzieży

WPROWADZENIE

Socjologiczno-kulturoznawcza koncepcja edukacji kulturowej od kilku lat jest upowszechniana głównie przez badaczy oraz praktyków związanych z Centrum Praktyk Edukacyjnych (zob. Koschany, Skórzyńska, red., 2014; Krajewski i Schmidt, 2014a, 2014b; Sikorska, red., 2015; Kosińska, 2014). Istotną rolę w jej rozpropagowaniu odgrywa program „Bardzo Młoda Kultura" (BMK), do którego powstania także znacząco przyczyniło się wspomniane środowisko. Wprowadzeniu do dyskursu kategorii „edukacji kulturowej" towarzyszy postulat zastąpienia nią dotychczas używanej „edukacji kulturalnej". Wskazuje się bowiem, że „edukacja kulturowa" dotyczy nowego myślenia, lepiej rozpoznającego problemy i potrzeby współczesnej rzeczywistości kulturowej oraz w bardziej adekwatny sposób wobec nich ujmującego cele i sposoby działania edukacyjnego. Nie w pełni zgadzając się z tym stanowiskiem[1], przyjmuję, że edukacja kulturalna dotyczy różnorodnych koncepcji działań edukacyjnych w obszarze kultury (zob. Olbrycht i in., 2012; Jankowski, 2006; Słowińska, 2007; 2012), edukacja kulturowa zaś to jedna z takich (nietradycyjnych) koncepcji. Edukację kulturalną można ogólnie zdefiniować jako edukację w kulturze, do kultury i przez kulturę. Działania edukacyjne tego rodzaju dokonują się podczas uczestnictwa w kulturze (węziej lub szerzej definiowanej), służą przygotowaniu do niego oraz wspieraniu rozwoju jednostki poprzez to uczestnictwo. Także w koncepcji edukacji kulturowej zakłada się wykorzystanie edukacyjnego potencjału uczestnictwa w kulturze. Oddziaływania te orientują się na rozwijanie określonych postaw oraz kompetencji jednostki, a jednocześnie na dokonywanie zmian w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Mocno akcentowana jest tu rola rozumienia kultury. Pojęcie kultury bowiem może być narzędziem kształtowania porządku społeczno-politycznego, przyczyniać się do reprodukcji systemu, pogłębiać wykluczenie i utrwalać nierówności albo inicjować zmianę społeczną (Kosińska, 2014). Za fundament edukacji kulturowej przyjęto „antropologizujące", niewartościujące definiowanie kultury, a więc egalitarne i niewykluczające, przekładające się na szeroki sposób pojmowania uczestnictwa w niej: „[…] kultura to tyle, co specyficzny sposób życia ludzi, zaś uczestnictwo

[1] Dyskusji z zasygnalizowanymi podglądami na temat anachroniczności edukacji kulturalnej poświęcona jej została osobna publikacja (Słowińska, 2018).

w niej tożsame jest z byciem człowiekiem. Kultura to więc nie tylko sztuka, działalność artystyczna czy obyczaje, ale to wszystko, co sprawia, iż człowiek żyje inaczej niż pozostałe stworzenia. To nasz wyjątkowy sposób adaptowania się do rzeczywistości. Uczestniczyć w kulturze można zarówno poprzez korzystanie z niej w codziennych praktykach, jak i poprzez jej współtworzenie – nie tylko malując czy pisząc książki, ale też mówiąc, używając narzędzi, opowiadając dowcipy, korzystając z mediów, działając społecznie" (Krajewski, Frąckowiak, 2016, s. 5). W zaproponowanym definiowaniu kultury podkreśla się jej relacyjność: elementy kultury są ze sobą powiązane, a te związki określają możliwości działania jednostek i całej zbiorowości: „[…] relacje konstytuujące życie zbiorowe mogą przebiegać horyzontalnie i wertykalnie, w zależności od tego, jakie pozycje wyjściowe zajmują aktorzy. Pozycje te mogą być bowiem równoprawne, ale mogą też pociągać za sobą zależności władzy i podporządkowania", twierdzą Marek Krajewski i Agata Skórzyńska (2017, s. 12). Możliwość modelowania i przekształcania kultury poprzez podmiotowe działania jest zatem zróżnicowana. Autorzy piszą, że „jednostki i zbiorowości mają w swoich rękach ogromną władzę – władzę do określania swojego sposobu życia", ale jest ona warunkowana (Krajewski, Skórzyńska, 2017, s. 13). Wspierając określone relacje i formy uczestnictwa w kulturze, edukacja kulturowa może być jednym ze sposobów jej uruchamiania.

Edukacja kulturowa jest postrzegana jako narzędzie budowania demokratycznego społeczeństwa (Krajewski, Frąckowiak, 2016; Kosińska, 2014) i koncentruje się na formach uczestnictwa w kulturze umożliwiających jednostce pełne, podmiotowe i pełnoprawne uczestniczenie w życiu zbiorowym, chodzi o „prawa do bycia innym, do swobodnego wyrażania siebie i konstruowania swojej tożsamości, do komunikowania się z innymi, tworzenia i korzystania z dóbr kultury itd. Uczestnictwo w kulturze jest więc istotne nie dlatego, że dzięki niemu zbliżamy się do jakiegoś elitarnego i dostępnego niewielu ideału „człowieka kulturalnego" (a więc dlatego, że chodzimy do teatru, czytamy książki, posiadamy określone kompetencje kulturowe, jesteśmy dobrze ułożeni i taktowni wobec innych), ale dlatego, że poprzez nie stajemy się podmiotami, pełnoprawnymi członkami określonej wspólnoty" (Krajewski, b.d.). Krajewski pisze, że uczestnictwo (w kulturze) „oznacza zarówno «brać w czymś udział», jak i «kształtować to, czego jest się częścią», uczestniczyć w sytuacji to wpływać na jej przebieg" (Krajewski, b.d.). Zatem edukacja kulturowa zakłada wspieranie równoprawnych relacji i opartego na nich podmiotowego uczestnictwa. Podmiot, jak wyjaśnia Maria Czerepaniak-Walczak, „to byt, który ma wpływ na treść, formę i przebieg zdarzeń, w których uczestniczy, działa zgodnie z własną wolą i nastawieniem na zmianę siebie i świata społecznego, przyrodniczego i technicznego" (2006, s. 112).

Idee edukacji kulturowej są urzeczywistniane w ogólnopolskim programie dotacyjnym Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura" (BMK). BMK służy upowszechnianiu i wspieraniu edukacji kulturowej dzieci i młodzieży. Zainicjowano ją w 2016 roku i aktualnie dobiega końca druga jej edycja. Za wdrażanie programu na obszarze danego województwa odpowiada wyłoniona w konkursie samorządowa instytucja kultury jako operator regionalny. Do jego zadań należy m.in. organizowanie konkursów na tzw. projekty regrantingowe, czyli na lokalne projekty edukacji kulturowej adresowane do dzieci i młodzieży (zob. Regulamin Programu Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura" 2016–2018, 2019–2021). BMK to przedsięwzięcie warte uwagi, gdyż stanowi próbę bezpośredniej i szeroko zakrojonej aplikacji konkretnej koncepcji edukacji kulturalnej. Interesujące zatem wydaje się, w jaki sposób i w jakim zakresie udaje się przekładać jej idee na praktykę edukacyjną z udziałem młodych osób.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Badania, którym poświęcony jest artykuł, zostały zainspirowane wynikami ewaluacji regrantingowych projektów edukacji kulturowej z drugiej edycji programu BMK na terenie województwa lubuskiego[2]. Zgodnie z nimi jedynie 12% biorących udział w ewaluacji uczestników projektów (*N* = 211) uważa, że miało wpływ na to, co się w nich działo. To rozpoznanie zachęciło mnie, by bliżej przyjrzeć się uczestnictwu w kulturze dzieci i młodzieży, które stanowi treść tych projektów i jednocześnie instrument oddziaływań edukacyjnych. Celem badań jest odpowiedź na pytanie o to, jak założenia dotyczące wsparcia podmiotowego uczestnictwa w kulturze są realizowane w projektach edukacji kulturowej w ramach BMK w województwie lubuskim.

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

W badaniach posłużyłam się jakościową analizą danych zastanych: zostały jej poddane dokumenty programowe BMK (regulaminy i informacje o programie na jego stronie WWW), regulaminy konkursu regrantingowego w województwie lubuskim, wnioski na projekty lokalne wytypowane do realizacji na tym terenie oraz opisy praktyk, w których realizatorzy przedstawiają swoje projekty (dwie publikacje).

[2] Autorka uczestniczyła w badaniach diagnostycznych w programie BMK w województwie lubuskim w pierwszej jego edycji, natomiast w drugiej kieruje zespołem badawczym realizującym badania diagnostyczne i ewaluacyjne.

Badania objęły 13 projektów wyłonionych do realizacji w konkursie w latach 2019 i 2020. Koncentrację na projektach z drugiej edycji BMK uzasadnia fakt, że na tym etapie wdrażania programu jego założenia zostały dość szeroko upowszechnione i można oczekiwać, że wyraźnie modelują praktykę. Ich odbiorcami bezpośrednimi były dzieci i młodzież, przy czym do niektórych działań włączano także dorosłych (poza opiekunami i edukatorami), głównie seniorów (w czterech projektach). W sumie w badanych projektach wzięło udział ok. 650 dzieci i młodych osób, przy czym liczba uczestników jest nieco większa, ponieważ nie uwzględnia odbiorców jednego projektu ze względu na brak danych[3]. Były to głównie dzieci i młodzież znajdujące się na etapie szkoły podstawowej, w jednym przedsięwzięciu jedną z dwóch grup projektowych tworzyła młodzież licealna (17 osób). W dwóch projektach brały udział także dzieci przedszkolne (należały do grup „mieszanych wiekowo" uczęszczających do świetlic), ale żaden z projektów nie kierował osobnych działań tylko do dzieci w tym wieku. Osiem z trzynastu projektów adresowało ofertę do dzieci i młodzieży z terenów wiejskich.

PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Analiza materiału została zorganizowana wokół czterech podstawowych kategorii: źródła projektu (punkt wyjścia); rozumienie kultury (dziedziny kultury, których dotyczy zaplanowane w projekcie uczestnictwo dzieci i młodzieży); formy uczestnictwa w kulturze oraz ramy i obszary wpływu uczestników. Grupowanie i porównywanie danych pozwoliły zrekonstruować szczegółowe podejścia/rozwiązania w obszarach tematycznych wyznaczonych kategoriami analizy.

UCZESTNICTWO W KULTURZE DZIECI I MŁODZIEŻY W PROJEKTACH EDUKACJI KULTUROWEJ – OPIS WYNIKÓW BADAŃ

SYTUACJA/POTRZEBY UCZESTNIKÓW JAKO PUNKT WYJŚCIA PROJEKTÓW

Przyznanie dzieciom/młodzieży statusu podmiotu w ramach projektu dokonuje się już na etapie jego planowania – tworzenia koncepcji, która odzwierciedla sposób, w jaki realizatorzy postrzegają grupę adresatów i jej pozycję. Ważne jest zatem, czy

[3] W dokumentacji jednego projektu nie podano, ile osób faktycznie wzięło udział w działaniach. We wniosku wskazano, że działania adresowane są do uczniów klas I–VIII konkretnej szkoły w danej miejscowości, z podziałem na grupy wiekowe i że w projekcie może wziąć udział ok. 80 uczniów.

sytuacja tej grupy jest rozpoznana, brana pod uwagę i czy stanowi punkt wyjścia przy konstruowaniu koncepcji, a więc czy i jak projekt odpowiada na potrzeby, możliwości, zainteresowania, oczekiwania adresatów. Badania pozwoliły zrekonstruować trzy podejścia praktyków polegające na: rozpoznawaniu, przewidywaniu oraz przypisywaniu potrzeb uczestnikom.

Tabela 1.
Podejścia praktyków do potrzeb uczestników jako punktu wyjścia projektu edukacji kulturowej

Podejście	Źródło wiedzy/opisu potrzeb	Sytuacja adresatów/uczestników
Odwołanie do rozpoznanych potrzeb/problemów adresatów/ uczestników	uczestnik doświadczenie realizatora, znajomość grupy, środowiska	specyficzna, konkretna, spersonalizowana
Odwołanie do prawdopodobnych potrzeb/problemów adresatów/ uczestników	realizator wyobrażenia, intuicje, wiedza potoczna, uogólnienia	niesprecyzowana, niejasna
Odwołanie do potrzeb/problemów przypisanych adresatom/uczestnikom	/edukator, instytucja, życzenia, zainteresowania, specjalizacja realizatora; profil działania instytucji	niesprecyzowana, niezidentyfikowana

Źródło: opracowanie własne.

W pierwszym podejściu realizatorzy projektu odwołują się do autentycznych potrzeb, rozpoznanej, realnej sytuacji adresatów/uczestników. Kierują więc propozycję uczestnictwa w kulturze do konkretnej grupy dzieci/młodzieży. Opierają się na znajomości grupy i środowiska, z którego ona pochodzi. Na podstawie wiedzy i doświadczeń identyfikują specyfikę grupy i jej sytuacji, może się ona wiązać z określonymi problemami, z którymi borykają się te osoby lub/ ich możliwościami, zainteresowaniami. To zwiększa szansę na autentyczne i podmiotowe zaangażowanie uczestnika oraz lokuje go w równoprawnej pozycji.

Odwołanie do „prawdopodobnych" potrzeb adresatów/uczestników charakteryzuje drugie podejście. Są to potrzeby przeczuwane przez realizatora, a nie zidentyfikowane, nie wskazują one na specyfikę grupy i jej sytuacji. Autorzy projektów opisując je, czerpią raczej z wyobrażeń, przeczuć, intuicji oraz wiedzy potocznej na temat aktywności kulturalnej dzieci i młodzieży. W tych opisach pojawiają się generalizacje i klisze. Brakuje tu też przekonującego uzasadnienia dla wskazanych

potrzeb/problemów. Na ich liście znajduje się to, co wydaje się prawdopodobne, przede wszystkim: mała aktywność dzieci/młodzieży z danego środowiska, mała kreatywność i wynikająca z tego potrzeba aktywizowania adresatów. Na przykład projekt adresowany do uczniów szkoły podstawowej ze wsi B (100 osób):

> Problemy: niska aktywność dzieci i młodzieży w kulturze dostępnej w gminie, niskie zaangażowanie dzieci i młodzieży w zajęcia w gminie, duża oferta kulturalna dla dzieci młodzieży, ale brak innowacyjnych działań edukacyjnych, [problemy] psychologiczne (brak wiary we własne siły, stereotypowe myślenie); [problemy] infrastrukturalne (dojazd), finanse (WK_2).

Projekt, w którym ma miejsce odwołanie do potrzeb „przypisanych" uczestnikom, nie jest kierowany do konkretnej grupy o rozpoznanej specyfice. Przedsięwzięcie nie tyle uwzględnia sytuację adresatów/uczestników, co projektuje na nich pewne potrzeby zgodne z planowaną ofertą aktywności, np. potrzebę rozwoju zainteresowań w określonej dziedzinie. Gdy proponuje się dzieciom uczestnictwo w działaniach związanych ze sztuką, przypisuje się im potrzebę rozwoju zainteresowań sztuką, gdy zaś projekt dotyczy dziedzictwa kulturowego – zainteresowania dziedzictwem. Źródłem opisu potrzeb stają się życzenia realizatorów związane z ich zainteresowaniami, kompetencjami, specjalizacją lub profilem instytucji, którą reprezentują. Wykreowane na tym fundamencie pomysły na działania (często ciekawe i atrakcyjne) należy połączyć z grupą adresatów/uczestników, przypisuje się jej więc „odpowiednie" potrzeby, stanowiące uzasadnienie dla działań. Na przykład:

> Projekt odpowiada na potrzebę edukacyjną dotyczącą regionalizmu (WK_10).

> Projekt odpowiada na potrzebę prowadzenia edukacji teatralne (WK_12).

Podobnie jak w poprzednim przypadku, także i tu potrzeby/sytuacja adresatów/uczestników są czymś drugorzędnym, mniej istotnym. Na pierwszy plan wysuwa się pomysł na działania, to on staje się punktem wyjścia dla projektu, sam uczestnik zaś zostaje podporządkowany realizacji tego pomysłu.

DZIEDZINY I FORMY UCZESTNICTWA W KULTURZE

Edukacja kulturowa przyjmując za podstawę szeroką definicje kultury, rozszerza zakres uczestnictwa w kulturze. Ma to wyraźne odzwierciedlanie w objętych badaniami projektach. Uczestnictwo w kulturze dzieci i młodzieży dotyczyło

w nich różnorodnych dziedzin oraz tematów i wykraczało poza wąskie rozumienie kultury, utożsamiające ją ze sztuką, sferą zjawisk artystycznych, czy też szerzej – symbolicznych. Należy jednak zaznaczyć, że sfera ta w różnym zakresie obecna była w każdym projekcie. Uczestnictwo wiązało się z takimi dziedzinami/ tematami jak: dziedzictwo kulturowe/ dziedzictwo kulinarne; nauka/technika; twórczość artystyczna/sztuka współczesna; natura; zdrowie; ekologia; muzyka; kultura romska; kultura japońska; kultura ludowa; historia regionalna; teatr. Część projektów dotyczyła więcej niż jednej dziedziny kultury.

Projekty edukacji kulturowej to przedsięwzięcia złożone z różnych działań w obszarze kultury, a uczestnictwo w nich przybiera określoną formę (kształt). Można je podzielić na formy uczestnictwa aktywnego oraz percepcyjnego (odbiorczego) (zob. Jankowski, 2006). W pierwszej kategorii znajdują się formy twórcze, integracyjno-afiliacyjne, rekreacyjno-ludyczne, reprodukcyjne, redystrybucyjne. Szerokie, niewartościującego rozumienie kultury, przyjęte w edukacji kulturowej, zakłada, że kulturę tworzą wszyscy, dlatego też dla wyłonienia form twórczego uczestnictwa posłużyłam się szerokim, egalitarnym rozumieniem twórczości (Nęcka, 2012; Szmidt, 2013). Formy integracyjno-afiliacyjne dotyczą aktywności polegających na nawiązywaniu i pielęgnowaniu kontaktów interpersonalnych, budowaniu i umacnianiu więzi. Uczestnictwo rekreacyjno-ludyczne służy zabawie, rozrywce, relaksowi. Zważywszy na współczesne przeobrażenia w uczestnictwie w kulturze (zob. Danielewicz, Filiciak, Tarkowski, b.d.; Filiciak, Hofmonkl, Tarkowski, 2012) należy uwzględnić jeszcze co najmniej dwie tzw. nowe formy, związane mediami elektronicznymi i Internetem: reprodukcyjne polegające na powielaniu treści oraz redystrybucyjne, związane z ich przekazywaniem, udostępnianiem. Percepcyjne formy uczestnictwa w kulturze dotyczą odbierania, przyswajania, doświadczania, częściowo też interpretowania kulturowych zjawisk, wytworów, wartości, procesów i sytuacji. Uczestnik jest tu odbiorcą, poznaje, postrzega, doznaje. Form percepcyjnych nie należy traktować jako opozycji wobec form aktywnych, czyli generalnie kategoryzować ich jako „bierne". Aktywizują one uczestnika w tym sensie, że skłaniają do refleksji, wysiłku intelektualnego, uruchamiają procesy krytycznego myślenia, oceny, intensywne reakcje emocjonalne itd.

We wszystkich objętych badaniem projektach edukacji kulturowej uczestnictwo dzieci i młodzieży przybierało zarówno formy aktywne, jak i percepcyjne, przy czym wśród form aktywnych nie występowały tzw. nowe.

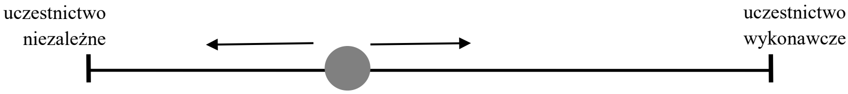
Tabela 2.
Formy uczestnictwa w kulturze w badanych projektach

Kategoria form uczestnictwa w kulturze	Podkategoria form uczestnictwa w kulturze	Formy uczestnictwa w kulturze w projektach
Formy uczestnictwa aktywnego	twórcze	warsztaty, zadania twórcze
	integracyjno-afiliacyjne	rozmowy, spotkania, zabawy, piknik
	rekreacyjno-ludyczne	spacery/wycieczki, gry, zabawy
	reprodukcyjne	_
	redystrybucyjne	_
Formy uczestnictwa percepcyjnego	–	spektakl, przedstawienie, wystawa, prezentacja, opowiadanie, pokaz, pogadanka, inscenizacja, film

Źródło: opracowanie własne.

Aktywne uczestnictwo w kulturze, zgodnie z koncepcją edukacji kulturowej, odgrywa w badanych projektach kluczową rolę. Teoretycznie zatem powstaje dzięki temu wiele możliwości podmiotowego, niezależnego działania w kulturze. Dzieci i młodzież podejmują się twórczych działań artystycznych (tworzą dzieła plastyczne, np. portrety, landarty, legendy, wiersze spektakle, inscenizacje, koncerty), rękodzielniczo-konstrukcyjnych (budują domy z kartonu, wyplatają kosze z makulatury, szyją torby ekologiczne, konstruują zabawki, tworzą origami, układają ikebanę), technicznych (programują roboty), kulinarnych (gotują tradycyjne potrawy); bawią się (biorą udział w zabawach ludowych, integracyjnych i animacyjnych; grach ekologicznych); uczestniczą w spotkaniach integracyjnych (rozmawiają o rodzinnych tradycjach kulinarnych, o obrzędach ludowych regionu). Z punktu widzenia idei edukacji kulturowej otwieranie szerokiej przestrzeni aktywnego zaangażowania uświadamia, że uczestnictwo w kulturze ma charakter egalitarny, że kulturę tworzy każdy człowiek i każdy może nadawać jej kształt, a więc i zmieniać rzeczywistość społeczną. Jednak, jak pokazują analizy, włączenie w aktywne uczestnictwo nie zawsze oznacza przyznanie dzieciom/młodzieży równoprawnej pozycji autora działań i procesów. Inaczej mówiąc, sytuacje aktywnego uczestnictwa w kulturze w projektach różnią się zakresem niezależności przyznanej dzieciom/młodzieży. Uczestnictwo to lokuje się pomiędzy dwoma skrajnymi stanowiskami: niezależnym i wykonawczym.

Wykres 1.
Aktywne uczestnictwo w kulturze pomiędzy niezależnością a wykonawstwem



Źródło: opracowanie własne.

Uczestnictwo aktywne niezależne oznacza, że dzieci/młodzi ludzie uzyskują największą szansę podmiotowego zaangażowania, bycia autorem/współautorem swoich działań. W badanych projektach przejawia się to w tym, że kształtują określone sytuacje, mają możliwość stworzenia własnego pomysłu i zrealizowania go, np.:

> […] dzieci […] same ułożyły treść legendy, wprowadziły bohaterów, uszyły pacynki, zbudowały teatrzyk, w końcu samodzielnie wcieliły się w role aktorów – lalkarzy (OP_2).

Z kolei uczestnictwo aktywne wykonawcze odnosi się do takich sytuacji, gdy dzieci są włączone w różnego rodzaju aktywne formy, ale ich aktywności są z góry określone przez edukatorów, realizują się w wyraźnie wyznaczonych ramach. Uczestnicy stają się więc wykonawcami planu, odtwórcami, a nie autorami/współautorami działań. Na przykład:

> [Instruktorzy i nauczyciele opracowują scenariusz zajęć oraz spektakli przy pomocy zatrudnionego aktora] Z każdym z uczestników zostaną przeprowadzone lekcje-warsztaty on-line, które będą miały za zadanie przygotować go do danej roli, poprawnie zinterpretować tekst, poprawić błędy, szlifować nabyte umiejętności. […] Całości dopełnią warsztaty z aktorem teatru, który pomoże dzieciom odpowiednio pracować nad tekstem (WK_12).

> W ramach realizacji działania dzieci […] miały okazję zapoznać się z historycznymi postaciami ważnymi dla rozwoju miasta. Otrzymały informację o tych postaciach, a następnie został przeprowadzony konkurs [w formie quizu-testu] (w trzech różnych grupach wiekowych) dotyczący tych postaci (OP_10).

W przypadku zadań wykonawczych uczestnicy są wprawdzie aktywni, jednak sensem jest tu raczej odtwarzanie wzorów kulturowych i reprodukowanie nierównoprawnych relacji niż ich samodzielne kształtowanie i przeobrażanie.

Formy percepcyjne w projektach współwystępują z formami uczestnictwa aktywnego, a relacje pomiędzy nimi są kształtowane na trzy sposoby. Po pierwsze uczestnictwo odbiorcze, stanowi punkt wyjścia, wprowadzenie, inspirację dla dzieci/młodzieży do działań aktywnych, na przykład twórczych, gdy zwiedzanie wystawy sztuki współczesnej poprzedza warsztat artystyczny. Obie te formy są ze sobą powiązane i tworzą całość. Po drugie uczestnictwo odbiorcze (zwiedzanie wystawy, oglądanie spektaklu, filmu, inscenizacji) jest zwieńczeniem działań aktywnych, podczas których powstały pewne wytwory, ale też i dokumentacja fotograficzna lub filmowa tych procesów. Często projekt kończą wystawy i prezentacje, a grono uczestników poszerza się o przedstawicieli społeczności, znajomych, bliskich. W trzecim przypadku formy aktywne i odbiorcze przeplatają się, występują w projekcie naprzemiennie, ale dotyczą osobnych działań, uzyskują więc autonomiczny status.

W formach percepcyjnych uczestnik to przede wszystkim widz i słuchacz, koncentrują się one bowiem na przekazie wizualnym oraz dźwiękowym (słowo, muzyka, śpiew, odgłosy natury), niekiedy edukatorzy poszerzają zakres doznań o węchowe, smakowe i dotykowe, np. uczestnik smakuje tradycyjnych potraw podczas wspólnego gotowania i spotkań przy stole, doświadcza zapachów lasu i ziół w ogrodzie.

WPŁYW DZIECI I MŁODZIEŻY NA SYTUACJE UCZESTNICTWA W KULTURZE

W analizie zakresu wpływu uczestnika na sytuacje uczestnictwa w kulturze w projekcie posłużyłam się dwiema głównymi kategoriami: ram oraz obszarów wpływu. Ramy odnoszą się do tego, kiedy dokonuje się wpływ i czego ogólnie dotyczy. Może bowiem zaczynać się na etapie planowania projektu (uczestnictwa w kulturze) i dotyczyć jego koncepcji, w konsekwencji więc i działań (realizacji projektu). Już na etapie planowania dziecko/młody człowiek współkreuje pomysł na projekt i swoje uczestnictwo w kulturze, podejmuje pewne decyzje i wybory, co do obszaru tematycznego/dziedzinowego projektu, szczegółowych treści, form uczestnictwa w kulturze oraz przebiegu tego uczestnictwa. Kolejną (węższą) ramę wpływu tworzą działania projektowe (całość uczestnictwa w kulturze, które jest udziałem dziecka/młodzieży). Najwęższą ramę stanowią pojedyncze działania projektowe. Druga kategoria analityczna służy określeniu, czego konkretnie w danej ramie dotyczy wpływ. Może on odnosić się do treści, formy i przebiegu uczestnictwa w kulturze. Zastosowanie tych kategorii analitycznych pozwoliło zrekonstruować różne zakresy wpływu uczestników badanych projektów.

Tabela 3.
Zakres wpływu dzieci/młodzieży na uczestnictwo w kulturze w projektach edukacji kulturowej

Zakres wpływu	Rama wpływu			Obszar wpływu		
	koncepcja projektu	całość działań	wybrane działania	treść	forma	przebieg
Duży	+	+	–	+	+	+
Znaczny	+	–	+	+	–	+
Częściowy	–	–	+	+	–	+
Ograniczony	–	–	+	–	–	+

Źródło: opracowanie własne.

Wśród objętych badaniem projektów nie znalazły się takie, w których dzieci i młodzież brałyby udział w tworzeniu koncepcji projektu, gdzie byłyby współautorami decydującymi o dziedzinach kultury, których dotyczy, poruszanej tematyce, formach uczestnictwa w kulturze, aspektach jego przebiegu (np. miejscu, realizatorach, czasie). W odniesieniu do takich projektów można by było mówić o pełnym wpływie. Analizy pozwoliły natomiast zrekonstruować przypadki, w których wpływ jest duży. Dzieje się tak, wówczas gdy koncepcja projektu powstaje na podstawie rozpoznania sytuacji adresatów i wprost na nią odpowiada. Wprawdzie dzieci i młodzież nie decydują tu na etapie planowania, jakich dziedzin kultury będzie dotyczyło ich uczestnictwo i jaką formę przybierze, jednak to one i ich specyficzna sytuacja stanowią źródło koncepcji projektu. Ponadto wpływ uczestników zaznacza się na etapie realizacji, bowiem uzyskują oni możliwość określenia treści aktywności i jej przebiegu. Za przykład posłużyć może tu projekt, w którym została rozpoznana sytuacja adresatów/uczestników, a w jego trakcie dzieci tworzyły spektakl, poczynając od wymyślenia historii służącej za podstawę scenariusza, poprzez przygotowanie lalek i sceny oraz scenografii po jego wystawienie dla lokalnej publiczności.

Znaczny wpływ dotyczy sytuacji, kiedy koncepcja projektu jest również stworzona przez edukatorów na podstawie rozpoznania grupy, bezpośredni wpływ dzieci i młodzież mają natomiast w ramach wybranych działań projektowych i dotyczy on szczegółowych treści (np. uczestnicy wybierają spośród kilku zaproponowanych im bajek tę, z którą chcą pracować na warsztatach, będących jednym z działań w projekcie) lub przebiegu uczestnictwa. Wpływ na przebieg zdarzeń wiążę tu

z aktywnym udziałem grupy, gdy angażuje się ona w twórcze zadania, gdy uczestnicy wytwarzają coś, bawią się, kształtując przez swoją aktywność daną sytuację.

Wpływ częściowy różni się od znacznego tym, że koncepcja projektu nie powstała w odpowiedzi na specyfikę grupy adresatów, lecz została wypracowana na podstawie potrzeb „przewidywanych" lub „przypisanych". Z kolei wpływ ograniczony dotyczy tylko wybranych działań w projekcie i jedynie ich przebiegu. W tych projektach z góry określone są treści i formy uczestnictwa, zdecydowana większość jego aspektów rozstrzyga się bez udziału uczestników, „ponad nimi", bez uwzględnienia ich sytuacji i potrzeb (znów ma miejsce odwołanie do potrzeb „przewidywanych" lub „przypisanych"). Jedyne, co w jakimś stopniu mogą oni kształtować, to zakres i charakter swojego zaangażowania, które modeluje przebieg zdarzeń i ich efekt (jeżeli taki jest przewidziany). Przykładem może być projekt, który polegał na przeprowadzaniu dla dzieci konkursu w formie quizu z wiedzy na temat historii regionalnej, jaką uczestnicy mieli sobie przyswoić z otrzymanych materiałów (przygotowanych dla nich przez realizatorów w ramach projektu).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Orientacja edukacji kulturowej na podmiotowe oraz pełnoprawne uczestnictwo w kulturze i życiu zbiorowym koresponduje z ideą partycypacji społecznej dzieci i młodzieży (zob. Jarosz, 2019; Janik, b.d.; Hart, 1992; Welty, Lundy, 2013; Lundy, 2007; Schier, 2001; 2014). Partycypacja, jak wyjaśnia Agnieszka Janik, „[…] uwzględnia udzielenie dzieciom głosu, wysłuchanie go i nadanie mu mocy sprawczej" (b.d. s. 12). Odnoszona jest do procesu dzielenia się z dzieckiem decyzjami, które wpływają na życie samej jednostki i wspólnoty, w której ona funkcjonuje (Hart, 1992). Istnieje wiele podejść, zgodnie z którymi partycypacja społeczna dzieci może przybierać różne postaci i poziomy. Harry Schier wymienia pięć takich poziomów: 1) dzieci są słuchane; 2) dzieci są wspierane w wyrażaniu swoich opinii; 3) opinie dzieci są brane pod uwagę; 4) dzieci są angażowane w podejmowanie decyzji; 5) dorośli dzielą się władzą i odpowiedzialnością w procesie podejmowania decyzji (Schier, 2001, 2014). Ewa Jarosz, opisując zróżnicowanie i kierunki rozwoju współczesnego dyskursu partycypacji społecznej dzieci, podkreśla, że kluczową rolę odgrywa w niej współdziałanie z dziećmi i symetryczne, równoprawne relacje: „Postawa «dla dzieci» ustępuje miejsca postawie «z dziećmi». I to jest w zasadzie najkrótsza definicja tego, czym jest partycypacja społeczna dzieci. To działanie i organizowanie rzeczywistości oraz rozwiązywanie różnego rodzaju problemów wspólnie z dziećmi, w dialogu z nimi, w partnerstwie" (Jarosz, 2019, s. 33). Zdaniem Laury Lundy (2007) wstępnym warunkiem partycypacji dzieci i młodzieży jest

istnienie bezpiecznej i włączającej przestrzeni (okazji) do swobodnego kształtowania oraz wyrażania opinii. Projekty edukacji kulturowej mogą tworzyć właśnie taką przestrzenią.

Przyznanie młodym uczestnikom statusu podmiotu zaczyna się na etapie planowania projektu edukacji kulturowej, gdy określane są jego „źródła", pozycja uczestnika oraz znaczenie jego potrzeb. Wymaga to rzetelnego rozpoznania ich sytuacji i uczynienia jej punktem wyjścia dla planowanych form aktywności. Dzięki temu projekt, choć podejmowany z inicjatywy dorosłych, a nie dzieci i młodzieży, nie powstaje ponad ich głowami, a zbiór anonimowych adresatów przekształca się w konkretną grupę uczestników, której głos się liczy i której od początku przyznano równoprawną pozycję. Z badań wynika, że tylko część projektów na początkowym etapie umożliwia dzieciom partycypację. W podejściu odwołującym się do rozpoznanych potrzeb/problemów adresatów/uczestników młode osoby są słuchane, a ich głos jest brany pod uwagę przy konstruowaniu koncepcji projektu, nabiera mocy sprawczej. Partycypacyjny charakter przedsięwzięcia mógłby być większy, gdyby jego koncepcja była tworzona we współpracy dorosłych z dziećmi/młodzieżą, a jeszcze wyższy poziom partycypacji stanowiłby projekt zainicjowany przez samych młodych (Hart, 1992). Natomiast podejścia, które odwołują się do potrzeb przypisanych i prawdopodobnych nie dają potencjalnym uczestnikom możliwości partycypacji w planowaniu projektu w żadnej postaci, projekt powstaje nie z nimi, lecz „dla nich" (Jarosz, 2019) i poza nimi.

W edukacji kulturowej szczególnie preferowane są formy uczestnictwa w kulturze oparte na aktywności. Stwarzają one szerokie możliwości podmiotowego udziału, przejawiającego się we wpływie na kształt, treści i przebieg zdarzeń. Z punktu widzenia idei partycypacji dzieci i młodzieży stanowią one przestrzeń, w której mogą zaistnieć wszystkie jej poziomy, od bycia wysłuchanym po dzielenie się władzą i odpowiedzialnością (Schier, 2001). Wykorzystanie w projektach tego rodzaju form nie jest jednak jednoznaczne z przyznaniem młodej osobie roli partnera i podmiotu – autora /współautora działań (twórcy kultury). W ramach tych form głos dzieci/młodzieży nie zawsze jest uaktywniany i uwzględniany, zdarza się podporządkowywanie uczestnika narzuconym z góry schematom aktywności, ograniczającym możliwość działania w swoim imieniu i po swojemu. Pod szatą uaktywniania i pozornie twórczego działania kryją się tu niekiedy relacje dominacji, w których dziecko/młody człowiek staje się jedynie wykonawcą planu realizatora. Aktywne działanie nie musi zatem oznaczać partycypacji, w postaci „wykonawczej" staje się jej zaprzeczeniem.

Choć edukacja kulturowa programowo orientuje się na aktywne uczestnictwo w kulturze, to znaczenie percepcyjnych form jako środka edukacyjnego jest tu nie do przecenienia. Służą one rozwojowi wrażliwości, poznawaniu kultury, różnych jej

zjawisk i aspektów, uczą je rozumieć i oceniać, co stanowi podstawę samodzielnego i świadomego uczestnictwa w kulturze. Jednak aby urzeczywistniać idee edukacji kulturowej percepcyjne uczestnictwo w kulturze, powinno być wykorzystywane w praktyce nieco inaczej. Formy uczestnictwa percepcyjnego oferują bowiem ograniczone możliwości „autorskiego" udziału. Dziecko/młody człowiek nie jest tu twórcą, lecz odbiorcą kultury – widzem, słuchaczem, obserwatorem, konsumentem. Dlatego dobre rozwiązanie to łączenie odbioru z uczestnictwem aktywnym. Szansę na bardziej podmiotowy udział w formach odbiorczych daje także umożliwianie partycypacji poprzez dokonywania wyborów i podejmowania decyzji co do treści, form i przebiegu tego uczestnictwa, co, jak pokazują badania, w projektach się nie pojawiło. W związku z tym potrzebny byłby większy wysiłek, by umożliwić dzieciom/młodzieży równoprawny udział. Niezbędne wydaje się tworzenie okazji współdecydowania i dokonywania wyborów, a także zachęcanie dzieci/młodzieży do dyskutowania z tym, w czym uczestniczą, kwestionowania, podważania doświadczanych zjawisk oraz przekazywanych treści, eksperymentowania z nimi i oceniania ich. Takie działanie uświadamia, że jako uczestnicy kultury dzieci i młodzież nie tylko ją przyswajają i reprodukują, ale mogą ją poddawać krytyce, zmieniać, twórczo ingerować w zastany ład, co przecież jest istotnym założeniem edukacji kulturowej oraz spełnieniem idei partycypacji społecznej.

WNIOSKI

Upowszechniane w BMK szerokie definiowanie kultury staje się coraz powszechniejsze. Niewartościujące, egalitarne jej ujęcie, zgodnie z założeniami edukacji kulturowej, wprowadza bardziej podmiotowe i niehierarchiczne relacje. Badania pokazały, że projekty wykraczają poza tradycyjne, wąskie rozumienie kultury utożsamiające ją ze sferą zjawisk artystyczno-intelektualnych. Jednak samo rozszerzenie zakresu edukacji kulturowej (i uczestnictwa w kulturze, które jest jej treścią i instrumentem) automatycznie nie przekłada się na uczestnictwo podmiotowe i równoprawne. Niewartościujące, szerokie pojmowanie kultury jako podstawa edukacji kulturowej daje na takie uczestnictwo większą szansę, ale ta szansa nie zawsze jest dostrzegana, uświadamiana i wykorzystywana przez edukatorów. Podmiotowe uczestnictwo w kulturze nie zawsze jest wspierane w ramach badanych projektów edukacji kulturowej realizowanych w ramach BMK na terenie województwa lubuskiego. Zakres podmiotowości przyznawanej dzieciom i młodzieży w sytuacjach uczestnictwa w kulturze jest zróżnicowany. Jeśli zatem edukacja kulturowa ma być faktycznie sposobem uruchamiania mocy tworzenia i przeobrażania kultury oraz ingerowania w życie społeczne, by czynić je bardziej

demokratycznym, to musi poszerzać zakres wpływu uczestnika kultury, także tego małego i młodego oraz opierać się na równoprawnych, symetrycznych relacjach. Dzięki temu praktyka edukacji kulturowej dzieci i młodzieży ma także szansę stać się znaczącą przestrzenią urzeczywistniania idei partycypacji społecznej dzieci i młodzieży, co dziś postrzega się jako imperatyw działań społecznych i konieczny kierunek rozwoju społeczeństw demokratycznych (zob. Jarosz, 2019).

OGRANICZENIA BADAŃ

Badaniami objęto jedynie projekty z dwóch lat realizacji BMK na terenie jednego województwa, zasięg wyników i wyprowadzonych wniosków jest zatem ograniczony. Jednak ujawniają one istotne zjawiska w obrębie urzeczywistnia idei edukacji kulturowej, których zakres i dynamikę warto poddać w kolejnych latach badaniom na większą skalę i z zastosowaniem bardziej rozbudowanego instrumentarium metodologicznego. Wskazane by było także uwzględnienie w badaniach perspektywy uczestników edukacji kulturowej.

BIBLIOGRAFIA

Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.

Danielewicz, M., Filiciak, M., Tarkowski, A. (b.d.). *Uczestnictwo w kulturze: nowe zjawiska, „przeterminowane" kategorie.* Pobrane 20, Kwietnia, 2021 z: http://www.nck.pl/files/uczestnictwo_w_kulturze__nowe_zjawiska_przeterminowane_kategorie.pdf

Filiciak, M., Hofmonkl, J., Tarkowski, A. (2012). *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści. Raport z badań*. Pobrane 25, Marca, 2021 z: https://obiegikultury.centrumcyfrowe.pl

Hart, R.A. (1992). *Children's participation. From tokenizm to citizenship.* Florence: UNICEF International Child Development Centre. Pobrane: 2, Września, 2021 z: https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html

Janik, A. (b.d). *Partycypacja dzieci – wprowadzenie do zagadnienia.* Pobrane 2, Września, 2021 z: https://partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2017/01/Partycypacja-dzieci_wprowadzenie_Agnieszka-Janik.pdf

Jankowski, D. (2006). *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja.* Kraków: Impuls.

Jarosz, E. (2019). Partycypacja społeczna dzieci – współczesna odsłona dyskursu. *Kultura i Edukacja*, 1(123), 27–44, http://doi.org10.15804/kie.2019.01.02

Koschany, R., Skórzyńska, A. (red.). (2014). *Edukacja kulturowa. Podręcznik*. Poznań: CPE. Pobrane 20, Kwietnia, 2021 z: http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/07/CPE_porecznik_interaktywny.pdf

Kosińska, M. (2014). Edukacja kulturowa. W: R. Koschany. A. Skórzyńska (red.). *Edukacja kulturowa. Podręcznik* (s. 173–177). Poznań: CPE. Pobrane 20, Kwietnia, 2021 z: http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/07/CPE_porecznik_interaktywny.pdf

Kosińska, M. (b.d). *Edukacja kulturowa*. Pobrane 25, Marca, 2021 z: http://cpe.poznan.pl/dictionary/uczestnictwo-w-kulturze/

Krajewski, M. (b.d.). *Uczestnictwo w kulturze*. Pobrane 25, Marca, 2021 z: http://cpe.poznan.pl/dictionary/uczestnictwo-w-kulturze/

Krajewski, M., Frąckowiak, M. (2016). *Raport z realizacji programu Bardzo Młoda Kultura*. Warszawa: NCK. Pobrane 20, Kwietnia, 2021 z: https://bmk-ck.pl/wp-content/uploads/2020/07/RAPORT-NCK_2016.pdf

Krajewski, M., Schmidt, F. (2014a). *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport z pierwszego etapu badań*. Kraków: Małopolski Instytut Kultury. Pobrane 20, Kwietnia, 2021 z: http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/files/animacja_edukacja.pdf

Krajewski, M., Schmidt, F. (2014b). *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*. Kraków: Małopolski Instytut Kultury. Pobrane 25, Marca, 2021 z: http://e-sklep.mik.krakow.pl/ebooks/animacja-edukacja_raport-koncowy.pdf

Krajewski, M., Skórzyńska, A. (2017). Życie w kulturze. W: M. Krajewski. A. Skórzyńska (red.). *Diagnoza w kulturze*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury. Pobrane 25, Marca, 2021 z: https://www.nck.pl/dotacje-i-stypendia/dotacje/programy-dotacyjne-nck/bardzo-mloda-kultura/aktualnosci/-diagnoza-w-kulturze-pobierz-darmowy-e-book-

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Nęcka, E. (2012). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.

Olbrycht, K., Skutnik, J., Konieczna, E., Sieroń-Galusek, D., Dziadzia, B. (2012). *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze*. Katowice: Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach. Pobrane 25, Marca, 2021 z: https://www.nck.pl/badania/raporty/kadry-dla-kultury-w-edukacji-i-edukacji-w-kulturze

Regulamin Programu Narodowego Centrum Kultury Bardzo Młoda Kultura 2016–2018. Pobrane 25, Marca, 2021 z: https://nck.pl/dotacje-i-stypendia/dotacje/programy-dotacyjne-nck/bardzo-mloda-kultura/do-pobrania

Regulamin Programu Narodowego Centrum Kultury Bardzo Młoda Kultura 2019–2021. Pobrane 25, Marca, 2021 z: https://nck.pl/dotacje-i-stypendia/dotacje/programy--dotacyjne-nck/bardzo-mloda-kultura/do-pobrania

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Oppenings, Opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, 107–117. https://doi.org/10.1002/CHI.617

Shier, H. (2014). Pathways to participation revisited: Nicaragua Perspective. *Dialogue and Debate*, 2, 14–19. Pobrane: 2, Września, 2021 z: https://www.researchgate.net/publication/269107939

Sikorska, K. (red.). (2015). *Poradnik metodyczny. Edukacja kulturowa*. T. 2. Poznań: CPE. Pobrane 25, Marca, 2021 z: http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2015/10/Poradnik-Metodyczny-II-2015.pdf

Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.

Welty, E., Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of Science Communication*, 12(03), 1–5, https://doi.org/10.22323/2.12030302

Słowińska, S. (2007). *Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech: inspiracje - propozycje – koncepcje*. Kraków: Impuls.

Słowińska, S. (2012). Idee (koncepcje) edukacji kulturalnej. W: J. Kargul. *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury: podręcznik akademicki* (s. 219–241). Warszawa: PWN.

Słowińska, S. (2018). Czy „edukacja kulturalna" to kategoria przeterminowana? *Edukacja Dorosłych*, 1(78), 107–119.

POSSIBILITIES OF CULTURAL PATICIPATION OF CHILDREN AND YOUTH PEOPLE IN THE CULTURAL EDUCATION PROJECTS OF THE "BARDZO MŁODA KULTURA" ("VERY YOUNG CULTURE") PROGRAMME – BETWEEN AGENCY AND SUBORDINATION

Introduction: Cultural activity is the content, instrument and aim of cultural education. The polish sociological approach of cultural education is based on a broad anthropological definition of culture, which according to the authors' concept of cultural education, is better suited for the realities of a democratic society than a narrow and evaluative understanding of culture. In the conception of cultural education, it is emphasised that the elements of culture are interrelated and that these connections determine the possible actions of individuals and of the collective whole. Relationships depend on the positions of individuals; they can be equal or subordinate. Cultural education aims to support active, agency participation in culture and social life, based on equality in relationships.

Research Aim: The study aims to find out how assumptions regarding agency participation in cultural education are implemented in cultural education projects for children and youth in the "Bardzo Młoda Kultura" (BMK) ("Very Young Culture") programme in lubuskie voivodship.
Method: The research was carried out through an analysis of secondary data related to cultural education projects undertaken in the second edition of the BMK.
Results: The scope of the agency of children and youth, as seen in its influence on the content, forms and course of cultural activity, is varied. This influence within the studied projects was large, significant, partial and limited.
Conclusion: The non-valued, broad understanding of culture as the basis for cultural education gives a greater opportunity for equal and agency participation, however, practitioners are not always aware of or do not take advantage of this. If cultural education is to prepare individuals for the creation and transformation of culture, as well as for intervening in social life with the purpose of making it more democratic, it must broaden the scope of the participant's influence and be based on equal relationships. In this way, the cultural education has a chance to become a significant space for implementing the idea of social participation of children and youth.

Keywords: cultural education, cultural education projects, cultural activity, cultural participation of children and youth, social participation of children and youth